

「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解く視点とは

—Bildung（ビルドゥング）概念を手がかりとして—

中 西 さやか

〔抄 録〕

乳幼児期の学びの理解や評価をめぐるのは、「何をどのように学ぶのか」という視点から学びを具体的な姿や能力からとらえようとする立場に対して、「子どもの視点に立った」アプローチが存在している。本稿では、そのようなアプローチと問題意識を共有したうえで、「子どもの側」から乳幼児期の学びをとらえるとはどのようなことであるのかについて、理論的な検討を行なった。その際、「子ども自身が行うこと」から乳幼児期の学びを記述するための概念として位置づけられているGerd E シェーファーのBildung概念を手がかりとした。検討の結果、乳幼児期の学びは一人ひとり異なる「その子」にとって主観的に意味あるものを形成していくオープンエンドなプロセスであり、そのようなプロセスを読み解くために、子どもが経験を内面化・組織化して世界像を形成するときに用いる感覚や思考が概念化されていることが明らかとなった。

キーワード：乳幼児期の学び，Bildung(ビルドゥング)，子どもの視点，学びの理解，ドイツの保育

1. はじめに

近年、乳幼児期の「学び（learning）」に対する関心が高まり、子どもは人生の始まりから学ぶ存在であるという子ども観・教育観が世界各国の保育カリキュラムに大きな影響を及ぼしている⁽¹⁾。しかし、乳幼児期の学びをどのようなものとしてとらえるのか、あるいはどのように援助していくのかについては、必ずしも共通認識が形成されているわけではなく、未整理な課題も多くある。

そのような課題の一つとして挙げられるのが、学びの理解（あるいは評価）の問題である。日本の保育学では、乳幼児期の学びの「見えにくさ」を問題として、学びの可視化（「見える化」）のための方途がさまざまな形で探られてきた。乳幼児期の学びについては、遊びや生活と結びついたインフォーマルな学びであり、子どもが周囲の環境（人、モノ、コト）に能動的にかかわりながら学んでいくというイメージが共有されているものの、そのような学びの適切な説明言語が存在しないことが指摘されてきた⁽²⁾。

乳幼児期の学びの理解や評価をめぐる現在の議論に目を向けると、①小学校との接続という観点から「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」といった視点から学びを具体的な姿として示そうとする立場⁽³⁾と、②子どもの視点に立って子どもの経験やその意味を理解しようとする立場⁽⁴⁾の2つのアプローチが見られる。前者のアプローチは、乳幼児期の学びの説明言語の創出につながるものと評価される一方で⁽⁵⁾、保育者の評価のまなざしを誘発しかねないことや、子どもの「今、ここ」の経験が矮小化される可能性があることなどが懸念されている⁽⁶⁾。後者の「子どもの視点に立った」アプローチは、このような立場の対抗軸として位置づけられるものであり、そこで目指されるのは、何らかの目標や指標にしたがって匿名化された子どもの発達や変化を「査定」することではなく⁽⁷⁾、「子どもと世界とのかかわり」（＝体験）を「その子」の側から見ることである⁽⁸⁾。

思うに、遊びや生活の中で子どもが経験する学びは、常に保育者の意図と結びついているわけではない。大人の意図や想定を超えたところにある子ども自身の学びにアプローチするためには、「何をどのように学ぶのか」という大人側の視点だけでなく、学ぶ主体としての子どもに「何が見えているのか」という子どもの視点から学びを理解し、描き出すことが求められるのではないだろうか。そのためには、そもそも乳幼児期の学びとは何か、そのような学びを「子どもの視点に立って」理解するとはどのようなことであるのかについて、さらに丁寧に議論していく必要があるだろう。

以上を踏まえ、本稿では、上述のような「子どもの視点に立った」アプローチと一定の問題意識や方向性を共有したうえで、「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解くとは一体どのようなことであるのかについて理論的な検討を行なう。その際の手がかりとして、ドイツで展開されている乳幼児期のBildung（ビルドゥング）概念をとりあげる。後述するように、Bildungはさまざまな意味内容を持つドイツ特有の概念であるが、近年では、乳幼児期の学びにおいて「子ども自身が行うこと」を記述するための概念としてとらえなおすことが試みられている⁽⁹⁾。以下では、そのような試みを行っている代表的人物であるGerd Eシェーファー（1942-）⁽¹⁰⁾の論をとりあげ、①乳幼児期のBildung概念とは何か、②乳幼児期のBildungプロセスを記述するための視点について検討する。それらの検討を踏まえ、「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解くための視点や研究課題について考察する。

2. 乳幼児期のBildungとは何か

Bildungは、ドイツにおいて伝統をもつ教育学的な概念である。日本では「人間形成」「陶冶」「教養」「教育」などの多様な訳語があてられているが⁽¹¹⁾、普遍的な定義はなく、時代や論者によってさまざまな意味内容で用いられてきた多義的な語である。従来、Bildungは学齢期以降の教育を対象として議論されてきたが⁽¹²⁾、1990年代後半から乳幼児期の保育の文脈でも論じられるようになった。そのことは、学力格差問題を背景として、乳幼児期からの認知的な教育や学びへの関心が高まっていることの表れである。

「乳幼児期のBildung」は、いわば新しい課題であり、その内容をどのようなものとしてとらえるのかについては、ドイツ国内でも立場が分かれている⁽¹³⁾。教育政策においては、学校教育の基盤となるコンピテンシーの育成や早期からの言語教育支援などが重視されているが⁽¹⁴⁾、シェーファーが強調するのは、Bildungは教育的介入によってもたらすことはできない、という点である。すなわち、シェーファーにとっての乳幼児期のBildungは、「乳幼児期の子どもが育ち、発達し、学ぶとき、子どもたちは何を行なうのか」という視点から描きうるプロセスであり⁽¹⁵⁾、何らかの知識や能力を教育によってもたらすこととは違ったイメージでとらえられている。

以下では、シェーファーの提起するBildung概念の特質を①創発的プロセスとしてのBildung、②「自己形成」と「社会的合意」という2つの視点から整理する。

(1) 創発的プロセスとしてのBildung⁽¹⁶⁾

シェーファーによれば、Bildungは、人が社会文化的的生活に参加しようとするときや、自らが直面した問題を解決するときに用いることができるものととらえられている。すなわち、すべての人は現実を意味づけ、問題解決を可能にするためのリソースや可能性(Möglichkeiten)を持っている。そのような可能性を起点として、自分が新たに出会ったテーマや問題について、行動や思考の新たな可能性が主観的に作り出されると考えられている。そのため、すべてのBildungプロセスは主観的に新たなものが生み出されていく創発的なプロセスとして位置づけられている。また、このようなBildung概念は、特定の教育内容によるものではないため、年齢に関係なく適用可能であり、すべての人がその人にとって意味のある生を形成することを可能にするものととらえられている。

(2) 乳幼児期のBildungにおける2つの視点：「自己形成」と「社会的合意」

シェーファーの乳幼児期のBildung概念のイメージは、子どもの「自己形成 (Selbstbildung)」と「社会的合意 (soziale Verständigung)」という2つの視点から形成されている。以下では、その2つの視点がどのようなものであるのかについて、シェーファーの文献 (Schäfer

2005;2011;2012) に即して検討する。

① 子どもの「自己形成」

乳幼児期のBildung概念において、シェーファーが最も強調しているのは、「自己形成」という概念である。ここでの「自己形成」とは、単に自己の人格やアイデンティティを形成していくという意味ではなく、子どもが自分を取り巻く現実世界と能動的にかかわり、そこで経験したことを内面化し、世界像や自己像を形成するプロセスを指している。乳幼児期のBildungは、このような意味での「自己形成」のプロセスを中核とするものであり、学校教育に役立つものでも「大人の世界が子どもに期待するもの」でもないとされている⁽¹⁷⁾。

この「自己形成」としてのBildung概念が意味するものについて、シェーファーは次のように述べている。

子どもは、自らの社会的、物質的、精神的世界を経験から捉えるための構造を発展させる。子どもたちは、基本的で単純な行動モデル、処理モデルを出発点としている。このようなモデルは、個々に応じて変形しながら生きていく力にはっきりと反映される。自分以外の人間や自分を取り巻く現実世界と出会う経験を通して、自分自身を拡大したり分化したりする。乳幼児の思考をコンピューターと比べてみると、赤ん坊や幼い子どもは、自らが直面した単純な問題を解決するためのプログラムを出発点としている、ということができる。このような解決によって、彼らは自らの経験に基づいてプログラムを更新する⁽¹⁸⁾。

ここに示されているのは、子どもは自らの経験を通して世界を習得すること、そのために自らの行動モデル・処理モデルを起点としてそれらをさまざまに変化させていくこと、それらのモデルは経験にもとづいて絶えず更新されていくということである。「自己形成」プロセスにおいて重要なのは、子どもがもともと持っている、世界像を作り出すための内的な構造（モデル）を発展・更新させていくという点である。

このように、「自己形成」は、子どもが自分の力で能動的に取り組むことそのものに力点を置いているのではなく、社会的な文脈のなかで自らの経験を内面化し世界を形作るにあたって、子ども自身が担うプロセスを指している⁽¹⁹⁾。このようにしてみると、「自己形成」は個々の子どもの認知的なプロセスに焦点化していると考えられることもできるが、シェーファーは社会的な関係性のなかで「自己形成」あるいは乳幼児期のBildungをとらえていることに留意する必要があるだろう⁽²⁰⁾。

② 「社会的合意」

以上のような「自己形成」に対して、「社会的合意」はBildungの社会的な側面を描く概念と

して位置づけられている。すなわち、乳幼児期のBildungにおける子どもと保育者のかかわり(相互作用)を示すのが「社会的合意」である。「合意」の原語であるドイツ語のVerständigungは、意思の疎通や合意、協調などを意味する語であるが、ここでの「合意」とは「(Bildungプロセスにかかわる) 2人あるいはそれ以上の人々が彼らの相互的な思考と行為の両方にとって重要なことを同意する」プロセスを指している⁽²¹⁾。

このような「社会的合意」の概念は、次のような前提に立っている。

我々が他者について語るとき—それがたとえよく知っている子どもに対するものであったとしても—、それは基本的に「もっともらしい推測」にすぎない。大人の期待によれば、それにしただった合理的な部分のみが捉えられるからである。

我々は子どもの頭の中を見ることができず、同じ状況で自分自身がどのように行動するかを想定するのみである。そして、このことは子どもの見方(パースペクティブ)に関連している。子どもの参加によって、我々の想定は承認されたり拒絶されたりすることが可能とされるべきである。このことは、参加を位置づけた各々の教育的行為は、子どもとの合意の形式を要求する⁽²²⁾。

このように、大人は子どもに何が見えているのか、何を考えているのかについて直接的に知ることはできないが、子どもの行動に自分を重ね合わせてイメージすることはできる。そうすることで、子ども自身の見方(パースペクティブ)を解釈することを試みるのである。そのようにして得られたイメージは、実際に子どもとかわることによって承認されたり、拒絶されたりする。そのような相互的なやりとりにおいて求められるのが、子どもとの「合意」という形式なのである。

また、「合意」は、必ずしも言語的・明示的なやりとりのみを含む概念ではなく、非言語的、暗黙的な形式(美的なもの、情緒的なもの、表情やジェスチャーなど)を含むものである。これは、主として3歳未満児との「合意」の非対称性が考慮されているからであり、大人のように明示的・言語的な形式で「合意」することのできない子どもであっても、彼らに可能なコミュニケーションの形式(暗黙的・非言語的な形式)を同等のものとして受け入れることが重要視されている⁽²³⁾。そうすることによって初めて、「合意」が有効なものになるとされている⁽²⁴⁾。

このような「合意」は、大人から子どもに向かう一方向的なものではないが、大人が子どもの見方(パースペクティブ)に取り組もうとする意欲や努力によって成り立つものであると考えられている。「合意」が意味のあるものとなるのは、大人が子どものさまざまな声に耳を傾け、それぞれの表現形式に対応し、子どもの自律性が考慮されるように対応する場合にのみであるとされている⁽²⁵⁾。

(3) 小括

以上のことから、シェーファーの提起する乳幼児期のBildung概念は、次のような特質を有しているといえる。

一点目は、教育によってもたらすことのできるものではなく、子どもが経験したことを内面化し世界像を形成するという「子ども自身が行っていること」を核とするものととらえられていることである。

二点目は、「自己形成」という子どもの主観的なプロセスと「社会的合意」という社会的プロセスの両面からBildungがとらえられている点である。ドイツでは、乳幼児期のBildungにおいて「共同構成」という社会的相互作用の意義を強調する立場も存在するが、シェーファーは「共同構成」概念においては、「自己形成」プロセスが見落とされていることや、子どもと大人の非対称性が十分に考慮されていないこと、どのように相互作用するのかという内実が示されていないことを批判している⁽²⁶⁾。「自己形成」は何らかの教育内容の習得や能力の獲得を目指すものではなく、子どもが世界像を形成するときの主観的なプロセスを表しているが、そのようなプロセスに対する保育者のかかわりが「社会的合意」として概念化されているといえる。

このような乳幼児期のBildungプロセスは、子どもが遊びや生活の中で出会う「問い」を起点として問題解決を試みるような探究的な学びにおいて実現されるものと考えられている。そこでの保育者の役割は、子どもの生活の支援者でも、社会的な要求の仲介者でも、大人が子供に期待する能力をもたらすものでもなく、社会文化的な文脈での子どものBildungプロセスの「観察者」「援助者」「誘発者」として位置づけられている⁽²⁷⁾。

3. 乳幼児期のBildungプロセスを読み解く視点

以上にみてきたように、乳幼児期のBildungは、内面的・主観的なプロセスとしてとらえられている。ここでは、そのようなBildungプロセスを記述可能なものとするために、どのような視点が必要なのかについて検討する。具体的には、シェーファーが提案する2つの視点「自己形成ポテンシャル (Selbstbildungs-Potenziale)」と「思考形式 (Denkformate)」をとりあげる。

(1) 自己形成ポテンシャル

「自己形成ポテンシャル」は、子どもが世界像を形成するときに用いるリソースであり、乳幼児期のBildungプロセスを記述するための視点である。そのような視点においては、子どもが世界経験を自らの内に取り込むときの「内面的加工 (Verarbeitung)」が重視されており、「内面的加工」を通して世界像を形成するプロセスは、次のようなものとしてとらえられている⁽²⁸⁾。

- 感覚的な経験を出発点として自らの経験を知覚を通して整理・構造化すること

- ファンタジーや遊びを通して整理された知覚を試したり組み替えたりすること
- 感覚的な経験をシンボルへと変換すること
- 周囲の環境や人とかかわりの中で自らの思考を社会的に調和させること
- 自らが出会った問いを起点に探究しながら学ぶこと

このように、感覚をとおして経験したことを自分が認識可能なものに整理・構造化し、そのようにして整理されたものはファンタジーや遊びを通して試したり、形を変えたり、新たに組み立てたりすることなどが「内面的加工」ととらえられている。これらのプロセスの特質は、言語や論理的思考だけではなく、感覚や感情、ファンタジーなどが重要な役割を果たすものとして位置づけられている点にある。例えば、子どもが自らの感覚的な経験を構造化するときには、遠隔感覚 (Fernsinne)、身体感覚、感情という知覚を通して、目の前にある未分化なものから「もっともらしい」(理解可能な) 像やモデル、関係が構成されと考えられている。また、内面的な加工を通して現実世界を再構成する際には、想像力とファンタジー、言語的思考、自然科学的・数学的思考が重要な役割を演じるとされる。加えて、子どもがBildungプロセスにおいて事物、イメージ、思考との関係の発展に取り組むことは、論理的思考、感情、美的感覚、価値を通して行なわれるという⁽²⁹⁾。

以上のように、「自己形成ポテンシャル」は、子どもが経験をとおして世界像を形成するときに使用する感覚や思考に焦点をあてた視点であると言える。

(2) 思考形式

「自己形成ポテンシャル」概念にも表れているように、シェーファーは乳幼児期のBildungや学びの理解において、子どもが世界経験を自らに取り込むプロセスを読み解くことに重きを置いている。そのような視点から導出されたのが、「思考形式(Denkformate)」である。思考形式は、子ども(と大人)が世界の知識を組織化するとき援用するものであり、①行動的思考、②形成的思考、③物語的思考、④理論的思考の4つに分類されている。以下、シェーファーの整理⁽³⁰⁾に即して、4つの思考形式の内容を概観する。

① 行動的思考

行動的思考(handelndes Denken)は、子どもが日常生活場面において、具体的な行動をとおして思考することを表すものである。すなわち、子どもは自らの興味や関心にもとづいて行動し、色々なモノやコトを試すことで、周囲の環境を理解していく。その際、身体感覚や嗅覚、聴覚などさまざまな感覚を用いて、世界に対する理解を深めていくものとされている。

例)

四つん這いになって馬の動きを再現することによって馬を理解しようとする「思考」、重

「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解く視点とは（中西さやか）

いものを持ち上げて質量を感じる，丸太のうででバランスを取る，じょうごやホースなどの道具を試して仕組みを学ぶ等

② 形成的思考

形成的思考（gestaltendes Denken）は，先の行動的思考に対して，具体的な行動から独立した内面的な表象の形成にかかわる思考である。そこには非言語的なイメージが含まれており，経験から得たものを遊びやファンタジーをとおして新たなイメージとして形成すること，それらは何度も組み替えられたり再設計されたりするとされている。この思考形式は特に乳幼児期の子どもの世界経験にとって重要な側面であると考えられている。

例)

顔にペインティングをして自分以外のものになりきる，石を積み上げて建物のイメージをつくり出す等

③ 物語的思考

物語的思考（erzählendes Denken）は，コミュニケーションと言語を中核とする思考形式であり，非言語的であった形成的思考を言語化したものとされている。すなわち，感覚やイメージであったものが，言語に置き換えられ，他者に理解可能な物語（ストーリー）となる。そのような物語は，世界と自分自身を知るために重要な思考であるとともに，語ることによって，物語を形成する思考は前進すると考えられている。

例)

子どもたちは長靴を履いてぬかるみにはまっている：「地面が溶けてる！」

マレーネはスポンジを絞っている：「牛乳を搾ってるの。」

エイドリアン：「羽は菌みたい。古いのが抜け落ちて，新しいのが生えてくる。」

【建設プロジェクトの事例】

ルッツ：「ソーニャ，ここは危険だ。バリケードの後ろに隠れたほうがいい。」

子どもたちは土を掘り，根っこを引き出す。

ルカは長い根っこを引き出し，うれしそうに叫んだ：「ソーニャ，これはスクラップのケーブルだよ！このケーブルがパイプを壊したんだ！みんなで探して取り出さなきゃ！」

保育者ソーニャ「ああ，それはスクラップのケーブルなのね。」

ルッツ「想像の中だけだよ，本当は根っこだよ。」

ルカ「これはバッテリー（木の塊）だよ，行かなきゃ！」

④ 理論的思考

理論的思考 (theoretisches Denken) は、幼児期の終わり頃にある程度の重要性を増すものであり、自らの具体的な経験や美的なイメージを超えて、文化的な知識を基盤とした抽象的な思考を指している。この思考形式は、学校教育に通じるものと位置づけられている。

例)

「どうして木が燃えるときこんな風に音がするの？」

「ドアが開いてるときはいつも音がするよ。そのとき、火が大きく燃えてる。ドアが開いていると、空気が全部入ってくるでしょ。火は空気を食べて大きく強くなるんだ。そういうことだよ。本当に簡単なことだよ。」

以上に示した思考形式は、子どもたちの行動や発話の奥にある思考のはたらきを理解可能にする概念であり、あらゆる種類の思考があることや思考の発達を説明可能にする概念であるとされている⁽³¹⁾。それぞれの思考形式の具体例として挙げられているのは、どれも日常の保育場面で見られるような行動や会話であるが、そこにどのような形式の思考が使われているのかという視点を持つことで、子どもが出来事や経験を意味づけ、自らに取り込み組織化するプロセスを描出することが目指されていると言える。

4. まとめ

本稿の主題は、「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解くとは一体どのようなことであるのかについて検討することであった。

シェーファールの提起する乳幼児期のBildung概念においては、子どものBildungプロセス（あるいは学びのプロセス）を「その子」にとって意味のあるものにするために、「子どもが実際に行なっていること」を記述・理解することが志向されている。本稿の問いにとって示唆的なのは、①そのようなBildung概念から導かれる学びとは、一般化された子どもが何らかの目標に向かって学ぶのではなく、一人ひとり異なる「その子」にとって主観的に意味あるものを形成していくオープンエンドなプロセスであること、②そのようなプロセスを読み解くために、子どもが経験を組織化し世界像を形成するときに用いる感覚や思考が概念化されていること、③保育者はあらゆる感覚や思考、コミュニケーションの手段を用いて、子どもの見方（パースペクティブ）に迫ろうとする存在として位置づけられていること、④子どもはそのような保育者の「推測」としての理解を肯定したり、否定したりする存在として位置づけられていること、の4つなのではないかと考える。

今回検討したいいくつかの理論的概念や視点は、新たな視点から乳幼児期の学びを理解する方法を創出することに直結するものではないかもしれないが、従来の視点では意識化したり言語

化したりすることが難しかった学びの次元について議論するための布石になるのではないだろうか。乳幼児期の学びを理解するための具体的視点や方法についての検討のみならず、学び（あるいは学びの理解）の概念そのものを問うような理論的検討を積み重ねていくことが求められる。

〔注〕

- (1) OECD (2006) *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD publishing. (= 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 (2011) 『OECD保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児の教育とケア (ECEC) の国際比較』 明石書店.)
- (2) 山内紀幸 (2007) 「『学びの評価言語』 試論—『保育指導案ジャーゴン』の解体—」 磯部裕子・山内紀幸 『ナラティヴとしての保育学』 萌文書林, 223-249.
- (3) 無藤隆 (2017) 「幼稚園教育要領」無藤隆・汐見稔幸・砂上史子『ここがポイント！ 3 法令ガイドブック』 フレーベル館, 35。このようなアプローチは、平成29年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針等に示された「育みたい資質能力」および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にみられるものである。
- (4) このようなアプローチの代表格として位置づけられるのは、ニュージーランドの学びのアセスメント「ラーニングストーリー（学びの物語）」であろう。
- (5) 大豆生田啓友 (2018) 「3 法令における共通の『10の姿』などを実践に活かすときの考え方とは 10の姿に対する問い」無藤隆・汐見稔幸・大豆生田啓友編著『3 法令から読み解く乳幼児の教育・保育の未来』中央法規, 46-52.
- (6) 新要領・指針における「育みたい資質能力」および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に対するこのような懸念は、長瀬美子 (2017) 「乳幼児期の豊かな『学び』をどう保障するか 1) 『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』をどうとらえるか」大宮勇雄・川田学・近藤幹雄・島本一男編『現場の視点で新要領・指針を考えあう』ひとなる書房, 66-71. 川田学 (2017) 「子どもも大人もかわりながら『発達』する保育へ 1) 要領・指針の発達観の変遷といま大事にしたいこと」大宮勇雄・川田学・近藤幹雄・島本一男編『現場の視点で新要領・指針を考えあう』ひとなる書房, 52-60. に示されている。
- (7) 浅井幸子 (2019) 「評価への『抗体』としてのドキュメンテーション—価値・意味生成・翻訳—」『教育学研究』86 (2) : 89.
- (8) 吉葉研司 (2017) 「保育における子ども理解と評価の関係についての考察」『臨床教育学研究』5 : 48.
- (9) Schäfer, G. E. (1995) *Bildungsprozesse im Kindesalter : Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München : Juventa Verlag.
- (10) ドイツの幼児教育学者であり、乳幼児期のBildungに関する理論的研究の第一人者である。シェーファアのBildung論については、中西さやか (2013) 「保育における子どもの『学び』に関する検討—シェーファア (Schäfer, G.E.) の自己形成論としてのBildung観に着目して—」『教育学研究』51 (2) : 6-14. においてその概略を示している。
- (11) 今井康雄 (2009) 「古典的人間形成論—シラーからニーチェまで—」今井康雄編『教育思想史』有斐閣, 147.
- (12) Textor, MR. (1999) Bildung, Erziehung, Betreuung. Das Kita—Handbuch. ([http:// www. kindergartenpaedagogik.de/ 127.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html), 2020年10月20日閲覧)
- (13) ドイツにおける乳幼児期のBildungをめぐる議論の構図については、中西さやか (2014) 「ドイツにおける保育の教育的課題の概念化をめぐる議論」『教育学研究』81 (4) : 473-483. を参照のこと。
- (14) KMK-Pressemitteilung, 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz, am 05./06. Dezember 2001

in Bonn. (<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>, 2020年10月25日閲覧)

- (15) Schäfer, G.E. (1995) *Bildungsprozesse im Kindesalter : Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München : Juventa Verlag. 9.
- (16) Schäfer, G.E. (2019) *Bildung durch Beteiligung : Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa. 64.
- (17) Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005) *Bildung beginnt mit der Geburt.—Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2. Aufl. Berlin : Cornelsen Scriptor. 62.
- (18) 前掲(17). 63.
- (19) Schäfer, G.E. (2011) *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- (20) 前掲(17). 63.
- (21) 同上. 53.
- (22) Schäfer, G.E. (2012) Zum Bildungsverständnis. Schäfer, G. E. & Alemzadh, M. *Wahrnehmendes Beobachten Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar · Berlin: verlag das netz. 21.
- (23) 前掲(16). 82.
- (24) 同上. 82.
- (25) 同上. 83-84.
- (26) 前掲(17). 53.
- (27) 同上. 57-58.
- (28) 同上. 70-71.
- (29) 同上. 180-181.
- (30) Schäfer, G. E. & Beek, A. v. (2013) *Didaktik in frühen Kindheit: von Reggio lernen und weiterdenken*. verlag das netz.
- (31) 同上. 122.

〔付記〕

本研究は、JSPS科研費（「幼児の主体的な学びの質を高める幼児教育モデルの構築」若手研究、課題番号18K13059）の助成を受けたものである。また、本論文の一部は、日本保育学会第71回大会（2018年5月12日）および日本教育学会第78回大会（2019年8月7日）において発表した。

（なかにし さやか 社会福祉学科）

2020年11月16日受理